

■ article

REVISTA D'HISTÒRIA DE LA FILOSOFIA CATALANA,
Número 6, 2013 | Print ISSN 2014-1572 / Online ISSN 2014-1564
DOI: 10.2436/20.3001.02.83 | P. 117-133
Data de recepció: 5/07/2011 / Data d'admissió: 12/12/2011
<http://revistes.iec.cat/index.php/JOCIH>

L a filosofia de l'educació a Catalunya en el segle xx: dialèctics, sintètics i vitalistes

Conrad Vilanou Torrano & Xavier Laudo Castillo

Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona
GRIHPPS (Grup de Recerca i Innovació en Història del Pensament Pedagògic i Social)
cvilanou@ub.edu / xlauo@ub.edu

resum

Aquest treball és una contribució a la història de la filosofia de l'educació contemporània en el qual es presenten tres dels corrents més importants en filosofia de l'educació a Catalunya del segle xx. En un primer moment, s'aborda una línia de pensadors representada per Eugeni d'Ors i Octavi Fullat, que entenen l'educació com una dialèctica entre dos pols o extrems oposats i en permanent conflicte. Després, s'analitza la visió sintètica a través del deixant de Jaume Balmes i la pedagogia perenne modernitzada pel Cardenal Mercier des de la Universitat Catòlica de Lovaina, que a Catalunya va assumir el professor Joan Tusquets. En tercer lloc, es passa revista als autors vitalistes, Joaquim Xirau i Joan Roura-Parella, que entenen l'educació com una acció vivificadora. Finalment, dins de l'apartat dels vitalistes, també situem l'orientació cibernètica, representada pel professor Alexandre Sanvisens, que va interpretar l'educació com una empresa oberta i dinàmica tendent a l'optimització. La metodologia emprada ha estat l'hermenèutica de textos a través de l'anàlisi, interpretació i contrast de l'obra filosòfico-pedagògica dels autors esmentats.

paraules clau

Filosofia de l'educació, pedagogia contemporània, història de l'educació, teoria de l'educació.

1. Introducció

Entenem per filosofia de l'educació un tipus de saber comprensiu i globalitzador sobre els processos educatius que proposa concepcions antropològiques, epistemològiques i axiològiques. En temps d'incertesa com els actuals, pensem que és un bon moment per adreçar una mirada retrospectiva cap al passat, ja que ens pot permetre comprendre d'una manera nova el per què de les situacions presents, alhora que ens pot ajudar a orientar les nostres decisions per mitjà de la inspiració en la tradició. En aquest sentit, volem presentar una visió sistemàtica de la filosofia de l'educació a la Catalunya del segle xx i començar a construir un mapa

dels corrents filosòfico-pedagògics principals a Catalunya. En aquest article ens ocuparem de tres orientacions que hem estudiat a través d'alguns autors que creiem representatius de les tres tendències: dialèctics, sintètics i vitalistes.

2. Dialèctics: l'ombra d'Heraclit

Hi ha dos autors de relleu que, corresponent a cadascun a una de les dues meitats del segle xx, es poden considerar significatius dins la tradició que hem anomenat dialèctica. Ens referim a Eugeni d'Ors, que a partir de 1906 va dirigir el Noucentisme, i a Octavi Fullat, deixeble de Jaume Bofill que, des dels anys seixanta del segle passat, va mostrar un clar interès per la filosofia de l'educació. No hi ha en ells invent *ex nihilo*. Darrera d'ambdós autors es pot constatar i resseguir la presència d'una dialèctica que s'enfonsa en la filosofia presocràtica, especialment en Heraclit, per a qui (si fem cas al fragment B-53) tot és lluita, guerra i confrontació: «La guerra de tot és pare, de tot rei, i els uns designa déus, els altres, homes, els uns fa esclaus, els altres lliures» (Ferrer, 2011, 327).

Per a Fullat, com veurem, la història és un viatge i una tensió en forma d'episodis de violència entre contraris que mena cap a una escatologia. Per la seva banda, Eugeni d'Ors presenta l'educació com un enfrontament d'eons. En el seu cas, entre l'esperit romàntic, representat per Rousseau, i el desig d'ordre neoclàssic, que va brotar amb el Renaixement—l'autor paradigmàtic seria Rabelais—i que es va accentuar amb el neoclassicisme, amb Goethe al capdavant. És en aquest sentit que cal entendre el gran projecte pedagògic orsià del Noucentisme: l'intent de modernitzar Catalunya des de la perspectiva d'un classicisme que busca l'ordre per a combatre la tendència modernista constituïda per una manifestació excessiva de l'esperit i la tradició barroques.

2.1. Eugeni d'Ors: temptació barroca i dialèctica dialògica

A l'Europa del segle xx, política i pedagogia s'identificaven perseguint una mateixa finalitat: la transformació i regeneració d'un país—bé Espanya, bé Catalunya en el cas de D'Ors, intel·lectual reconegut com a peça clau en el projecte pedagògic i polític de la Lliga Regionalista i que ostentà el càrrec de director d'Instrucció Pública de la Mancomunitat—. L'escaïnada obra de Campalans, *Política vol dir Pedagogia* (1933), no és més que un símptoma de l'imaginari social d'aquells temps: la transformació de les persones individuals es veia llavors, a diferència d'avui, com un procés secundari i subsidiari del projecte social i col·lectiu que es pretenia assolir. En aquest ordre de coses, per a Xènius (com s'aprecia en les *Lletres a Tina*), Catalunya s'entenia com a protagonista d'una trajectòria qualitativament diferenciada de la resta de nacions europees, cap a les quals havia d'orientar-se,

no només per a imitar-les, sinó per a aportar al conjunt la seva idiosincràsia mediterrània (Fuentes, 2011, p. 84).

No obstant la seva preferència pel classicisme, també és cert que el pensament orsià no es pot entendre –tampoc el dels seus anys de formació– sense el contrapunt barroc que, a voltes, emmascara la seva producció intel·lectual (Suárez, 1988, p. 28). Però fossin quines fossin les seves raons existencials, el cas és que aquesta lluita per allunyar-se del pensament i la cultura barroques va adquirir, en el Noucentisme i en el pensament orsià, la dimensió d'una categoria, d'un eó, que permet presentar una realitat de bell nou renovada, en contraposició al classicisme; la seva contrafigura. Així, el combat ideològic que arrossegava la modernitat des del primer terç del segle XIX, va acabar constituint un debat obert –una mena de diàleg– entre ambdós moviments: classicisme i romanticisme.

Ben mirat, Eugeni d'Ors es mostra partidari d'una dialèctica dialògica, significativament irònica (és a dir, sempre flexible), que pretén superar el principi de contradicció per mitjà de l'harmonització dels contraris, gràcies al principi de participació, en virtut del qual cada cosa participa dels dos pols que determinen una realitat. Des d'aquesta perspectiva, el Noucentisme –un projecte de liquidació del segle XIX– es pot entendre com un intent d'instauració d'un ordre civil i cultural, que sintonitza amb el passat humanístic i que s'enfronta a l'herència romàntica de Rousseau, el gran enemic a batre. El camí goethià indicava a D'Ors la ruta a seguir per a una Catalunya noucentista que continués l'esplendor cultural del petit ducat de Weimar. En aquest sentit, els plantejaments romàntics representen el contrari de la recerca del treball i l'esforç i, per tant, de la feina ben feta. S'imposa, doncs, una lluita decidida contra un dels principis de la pedagogia romàntica: l'espontaneïtat. Ors (1981, p. 66) no pot ser més clar en el paràgraf que citem a continuació i que és un bon indicador del seu pensament: «L'art d'ajudar a guiar els estudiants s'anomena Pedagogia. I el perill de la Pedagogia es troba, com el de tantes altres coses, en la ideologia romàntica. Des de Rousseau fins a Spencer, i encara més tard, aquesta ideologia ha imposat, en l'obra d'ensenyança, amb la superstició de l'espontaneïtat, la repugnància a tot allò que hem anomenat, desdenyosament, “mitjans mecànics”, o “mitjans llibrescs”, i sensiblement, “mitjans fatigosos” d'aprendre. Es diu que aquesta pedagogia ve ja del Renaixement. Però hi ha aquí, em sembla, algun error. Gairebé res és, en el segle XIX, continuació del Renaixement. Rousseau va obrir un cicle mental, no ja distint, sinó contrari a l'iniciat per Rabelais».

Amb aquest plantejament, Eugeni d'Ors vol imposar una educació de treball i esforç, que promogui l'obra ben feta i que, per tant, apaivagui el deixant dels vents del romanticisme. Tant és així que reclama el retorn al Renaixement representat ara per l'educació que planteja Rabelais al *Gargantua*. «Comparem l'esperit heroic de l'educació i de l'aprenentatge que esclata magníficament en el *Gargantua* amb les blanques de l'Emili rousseaunià, d'on ha sortit la infinita sèrie de les blane-

ses modernes: clarament podrem veure que en aquestes darreres hi ha ja un principi de retorn a la sensualitat viciosa, oprobi dels primers mestres del Gegant i del qual el redimiren els seus nous mestres renaixentistes» (Ors, 1981, p. 66).

Sobre aquest punt, Octavi Fullat en el pròleg a la tria de glosses orsianes titulada justament *L'home que treballa i juga*, comenta el següent: «La cultura, per a Xènius, no és més que el resultat de l'esforç domesticador que l'albir exerceix damunt de les forces històriques. El *seny*, o *sagesse* dels francesos, o raó viva, proporciona les pautes assenyades per a conèixer vitalment, a través de l'acció, el món natural i el món històric. L'home que *treballa*—segons lleis tecnocientífiques— i que *juga*—utilitzant forces sobreres i inservibles— constitueix la traducció antropològicopedagògica de la concepció epistemològica del *seny*, concepció metafísica emparentada amb la metafísica ontològica de la Potència i de la Resistència» (Ors, 1988, p. xlv). Des d'aquí s'explica que per a Xènius la cultura sigui el resultat de la lluita de la potència contra la resistència.

2.2. Octavi Fullat: l'educació com a dialèctica de la domesticació

En el pensament de Fullat es troba la petja de la dialèctica presocràtica, sobretot heraclitiana. A *La meua veritat* manifesta: «La història, o sigui, tot, es redueix a *pólemos*, a lluita, i la presència de l'un és també la del contrari» (Fullat, 2008, p. 44). Però quan hom aprofundeix en el pensament del professor Fullat observa que ha dibuixat una manera de pensar ternària. Al seu parer, tres també són els àmbits que apareixen en cada civilització: la cultura, que interpreta el món a partir d'una concepció d'home com animal *simbòlic*; la tècnica, que modifica aquest món des d'una perspectiva antropològica que presenta l'home com un animal *faberi*, finalment, les institucions, que constitueixen les diferents maneres d'instal·lar-se en el món des d'una visió que configura l'home com a animal *social* (Fullat, 1988a, p. 33). «L'educació podrà ser moltes coses, però n'hi ha una que l'és indefectiblement; l'educació és procés de transmissió d'*informacions*—de com pensar i de com conduir-se—, d'*actituds*—de com alterar-se emotivament enfront de la circumstància— i d'*habilitats*—de la manera de comprendre-se-les des de l'angle sensorio-motriu amb el context» (Fullat, 1987, p. 54).

Es poden detectar, en la seva evolució intel·lectual, tres etapes ben nítides. Fullat va partir d'una concepció metafísica i creient per entrar, gradualment, en un existencialisme que posava entre parèntesis la possibilitat de la transcendència. Finalment, arriba a un període de recerca en els darrers anys del segle xx i els primers del XXI on, des de la perplexitat i a l'aixopluc de les teories postmodernes, ell mateix constata l'absència d'Absolut i l'irremissible camí del relativisme (Laudó, 2011, 50). A poc a poc, la qüestió de Déu va anar quedant circumscrita a un plantejament místic, d'ascendència romàntica. El professor

Fullat va deixar de fonamentar-se en la metafísica i de confiar en l'aposta a favor de l'existència de Déu (Pascal), a partir d'aleshores ell postula que tot es concentra en el misteri que només pot ser copsat per la bellesa, en especial per la música i la poesia. Ara bé, això no vol dir renunciar a la tradició cristiana, ni a la memòria, ni a l'axiologia que depèn de la història; ans al contrari: tot ho devem a la nostra pròpia tradició cultural, que es fonamenta –com no podia ser d'una altra manera–, en una articulació triàdica que es pot capir a partir dels tres vèrtexs de Jerusalem, Atenes i Roma, que «formen els tres *gonon* –angles– del triangle que engendra el temps occidental. Bíblia, Odissea i Eneida; Amén. –Amén significa en hebreu certament» (Fullat, 1990, p. 16).

Sota la influència intel·lectual de l'existencialisme (Heidegger, Sartre) i de la psicoanàlisi (Freud), Fullat va perfilar una anàlisi fenomenològica i existencial de la pedagogia sobre una dialèctica de la violència i de l'eròtica, que pregona la peregrinació del mal i el crepuscle del bé a les envistes d'una pedagogia de la finitud que aboca l'ésser humà al no-res. Des d'aquesta òptica, l'educació sempre es mou entre l'*eros* i el *thanatos*, entre l'eròtica i la violència, entre la renúncia i l'agressivitat. Aquesta tesi travessa tota la seva obra, per bé que es formula de diverses maneres, però sempre amb la intenció de posar de manifest que l'acte educatiu constitueix una relació dialèctica de naturalesa castrense: “L'educació, en el pla dels fets, és guerra, antropogènesi de la força” (Fullat, 1986, p. 58). Aquesta visió dicotòmica i polèmica, que entén el desenvolupament del fil de la història entre guerres i tensions i que, a banda de la filosofia presocràtica, beu en les fonts del pensament de Hegel –dialèctica de l'amo i l'esclau– i en la psicoanàlisi freudiana, ha influït en el pensament pedagògic del professor Fullat. La tasca educativa recorda, doncs, un combat de boxa: «El mestre ha d'exercir el seu poder: és la seva funció social. L'alumne s'oposarà a la disciplina, al mandat: és el seu destí existencial. *Qui vencerà?*» (Fullat, 1986, p. 13). Fins al punt que aquest plantejament dialèctic –que entén l'educació com un procés de domesticació de la violència– dóna sentit a una antropologia de caire existencial, sovint angoixada i a voltes pessimista, que veu l'ésser humà com quelcom dolent i pervers que –a més– es troba abocat a l'absurd.

Mentre que Eugeni d'Ors aspirava al triomf del classicisme damunt del modernisme, Fullat es limita a acceptar la violència del poder que deriva de l'autoritat. La vida –i lògicament, l'educació– serà un «lloc d'agonia, de lluita i d'angoixa» (Fullat, 1986, p. 23). L'educació no és altra cosa que un procés de domesticació a través del qual l'infant –pervers per naturalesa– serà incorporat al món adult en un procés que transita de la *physis* a la cultura, en una evolució que –d'acord amb el seu pensar triàdic– tindrà tres moments: «El petit animal serà cada dia més *polític*; a mesura que salti d'un nivell de la Bàsica al següent quedarà més encotillat per les *hermenèutiques* –“saber”– i per les *tècniques* –“saber-fer”–. Ingressarà en la civilització. Cal aplaudir o, pel contrari, ens posarem a plorar?» (Fullat i Sarramona, 1982, p. 195).

Sigui com sigui, per a Fullat no es pot educar sense tenir present l'herència del cristianisme. I és que una cosa és perdre la fe i una altra és negar el pes i la significació de l'axiologia de la cultura occidental bastida sobre el cristianisme. Un dels seus autors preferits, Camus, cloïa així *L'Étranger*: «Tan a prop de la mort, la mamà devia sentir-s'hi alliberada i disposada a reviure-ho tot [...] I jo també, jo també em sentia disposat a tornar-ho a viure tot [...] buidat d'esperança, davant aquesta nit carregada de signes i d'estels, m'obria per primera vegada a la tendra indiferència del món. En trobar-lo tan semblant a mi, tan fraternal en definitiva, he sentit que havia estat feliç, que ho era encara».

Malgrat que sigui sense la promesa d'una esperança transcendent, Octavi Fullat protagonitza, amb l'equilibri precari del funàmbul, un existencialisme conscient de la tradició, defensant els valors de la cultura, impugnant la barbàrie i, alhora, amb ganes de viure.

3. Sintètics: tradició neoescolàstica i pedagogia perenne

Vinculem el corrent que advoca per la síntesi a la tradició neoescolàstica que va sorgir a finals del segle xx a la Universitat Catòlica de Lovaina, sota el guiatge del Cardenal Désiré Mercier. En aquesta línia sintètica, d'inequívoca vocació neoescolàstica, pren significació la figura de Jaume Balmes, que es pot considerar una mena de precedent amb la seva criteriologia. Així mateix, podem situar en aquest corrent el bisbe Josep Torras i Bages –deixeble de Francesc Xavier Llorens i Barba– que es va entusiasmar amb la restauració tomista promoguda per Lleó XIII amb l'encíclica *Aeterni Patris* (1879). Els designem com a sintètics atès el seu desig de conciliar la fe i la raó, i d'harmonitzar, d'acord amb la filosofia perenne, el món natural i el sobrenatural en una síntesi que busca superar l'escissió de la filosofia moderna entre el que és i el que ha de ser, és a dir, entre la intel·ligència i la voluntat i, nogensmenys, entre les dades empíriques de les ciències experimentals i la dimensió transcendent. Òbviament, podem afegir que aquest plantejament coincideix amb una concepció humanista, espiritualista i personalista que s'arrela en la filosofia aristotèlica i, molt especialment, en el tomisme, que va ser actualitzat per la neoescolàstica.

Però hem de destacar especialment el professor Joan Tusquets, nascut el 1901, que a cinquanta-cinc anys va obtenir la càtedra de Pedagogia General i Social de la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona, restaurada segons decret de 16 de juny de 1954, quan era ministre d'Educació Joaquín Ruiz Giménez, després que fos eliminada l'any 1939. Tusquets constata que la cultura i l'educació es troben en relació directa i així s'estableix entre ambdós àmbits notables vasos comunicants. Tal plantejament no ha d'estranyar si tenim en compte que la crisi cultural que va viure Europa en l'època d'entreguerres (1919-1939) va generar una reacció pedagògica sense precedents. D'acord amb la

seva vocació culturalista, Tusquets va aprofitar les aportacions de l'escola etnològica de Viena d'inspiració catòlica, el fundador de la qual –el pare Wilhelm Schmidt (1868-1954)– havia apel·lat a la utilització del mètode comparatiu per a l'estudi comparat de les religions.

Tusquets, no obstant, va rebre la important influència del seu mestre Juan Zaragüeta i de la seva *Pedagogía Fundamental* (1943). Va configurar una fenomenologia cultural que gira al voltant dels principis del nomadisme i del sedentarisme i va saber-la bastir amb originalitat a partir de les categories antropològiques i la teoria dels cicles naturals que l'escola vienesa utilitzava. D'aquí, que es refereixi al nomadisme i al sedentarisme pedagògic com a dues variables que permeten analitzar i comprendre la pedagogia contemporània. El gran valor del sedentarisme és que atresora i consolida, mentre que el seu pitjor enemic és l'encarcarament i la momificació. D'altra banda, la millor qualitat del nomadisme és que enriqueix, si bé el seu aspecte negatiu més destacat resideix en l'escepticisme. El sedentarisme provoca conviccions i el nomadisme obre nous horitzons. És obvi que un excés de nomadisme ens faria perdre les conviccions; un excés de sedentarisme, les esperances.

En el seu intent de buscar la conciliació entre els diversos corrents pedagògics, Tusquets assumeix –d'acord amb la passió de Mercier per la recerca de la unitat– una actitud eclectica, de manera que la seva *Pedagogia General* no «serà accentuadament racional, ni experimental, ni sistemàtica, ni crític-històrica, ni analítica, ni sintètica, sinó problemàtica» (Tusquets, 1972, p. 27). Al seu parer, l'educació de la problemàticitat –i la seva ciència, la pedagogia de la problemàticitat– no constitueix una educació particular –com podria ser l'ensenyament professional–, sinó alguna cosa molt més genèrica, és a dir, una manera de concebre l'educació general. La posició de Tusquets és clara i diàfana: tan vells i sempre tan actuals, no cal descobrir els problemes que, simplement, canvien en relació a un context cada vegada més plural.

En el fons, Tusquets defensa una pedagogia perenne que parteix del realisme gnoseològic i que encaixa en els postulats de la tradició aristotèlica i tomista, de manera que l'educació és «l'actuació radicalment humana que auxilia l'educand perquè, dins les seves possibilitats personals i de les circumstàncies, visqui amb la major dignitat i eficiència» (Tusquets, 1972, p. 18). Altrament, en combinar la tradició i la novetat, la pedagogia que propugna assumeix els progressos de la moderna ciència psicopedagògica.

Sobre la base d'aquesta filosofia, Tusquets articula una pedagogia substantivament unitària i tradicional que assumeix aspectes plurals i moderns. Ens trobem davant d'una síntesi construïda sobre el pes de la tradició (*Vetera*) aristotèlica i tomista amb aportacions (*Novi*) que responen als signes dels nous temps. En aquells moments, situats després de la Segona Guerra Mundial, Tusquets s'inscriu –ben lluny de les posicions existencialistes– en la línia de la pedagogia

perenne, de manera que la seva l'educació essencialista té per objectiu dotar l'educand d'hàbits (formes), de capacitats intel·lectuals (ciència) i disposicions morals (virtuts) que, en tot cas, seran només intensificades per la realitat existencial. Amb aquesta actitud, Tusquets nega les posicions que rebutgen l'essència humana i proposa un esquema eclèctic on «l'existencialisme vetllarà perquè l'essencialisme inculqui hàbits autèntics, no hàbits fundats en l'artificiositat i l'alienació; i l'essencialisme exhortarà l'existencialisme a cultivar actituds conformes a la veritat, el bé i la bellesa» (Tusquets, 1966).

Tusquets mereix ocupar el seu lloc entre els pedagogs sintètics, car els seus plantejaments teòrics i epistemològics, pel que fa a la ciència pedagògica, busquen una posició d'equilibri i conciliació entre els diversos corrents o tendències. Lluny de les posicions dialèctiques, neoclassicistes i paganitzants, com les d'Ors i, especialment, de les existencialistes i postmodernes, com les d'Octavi Fullat, en la filosofia de Tusquets tot està explicat. Cada problema té la seva solució. Només cal trobar la particular adaptació al context d'una veritat que es considerada universal.

4. Vitalistes i cibernètics: de la unitat orgànica a l'optimització

El vitalisme es pot vincular al principi de la unitat funcional que va determinar el professor August Pi i Sunyer, l'any 1919, data en què va publicar *La unitat funcional, assaigs de fisiologia interorgànica*. Altrament, la influència de Ramon Turró – primer president de la Societat Catalana de Filosofia – també es palesa en aquest corrent que emfasitza la importància de la vida. No ens trobem, doncs, davant d'un plantejament mecanicista, sinó d'un enfocament de signe biològic en què la vida –ja sigui biològica, o bé espiritual– adquireix un paper cabdal. Els partidaris d'aquesta opció es caracteritzen per donar més importància al conjunt que a les parts, i així defensen una cosmovisió global i integral del món que, lluny de presentar-se de manera atomitzada i analítica, com pretén la ciència moderna, constitueix una unitat relacionada a través d'una mena de *nexus organicus* (i per tant, vinculada a la biologia) que connecta totes les coses –les materials i les espirituals–, perquè la vida es fon en una única realitat: l'educació és vida, vida biològica i vida espiritual formant un tot.

4.1. Joaquim Xirau: plenitud vital i consciència amorosa

Per bé que Eugeni d'Ors fou qui, per primera vegada, va procurar institucionalitzar i sistematitzar l'estudi de la pedagogia a Catalunya, calgué esperar Joaquim Xirau per tal que s'obris el Seminari de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, inaugurat a les acaballes de 1930. Joaquim Xirau va proposar una pedagogia de la

vida basada en una pregona convicció vitalista: vida és esperit, i, al seu torn, l'esperit és llibertat. Així, i d'acord amb els principis de M. B. Cossío, educar implica *vivificar*, fer viure, donar vida, és a dir, espiritualitzar, fer possible que l'educand visqui lliurement una vida autèntica a través de l'essència creadora d'uns valors transmesos al llarg de la història de la humanitat puix no s'ha d'oblidar que l'home és un ésser viu generador de cultura i que, en conseqüència, participa de dos móns, el de la vida biològica o material i el de la vida axiològica o espiritual.

No pot estranyar, doncs, que el 28 de març de 1928, Xirau pronunciés a l'Ateneu Barcelonès les següents paraules: «Així, la psicologia i la lògica, que estudien el pensament, són simples capítols de la biologia. Pensar la veritat és simplement una manera de verificar una activitat vital... la psicologia –i a través d'ella la filosofia tota– es redueix a fisiologia» (Xirau, *El sentit de la vida i el problema dels valors*, O.C. I, 1998, p. 319). Queda suprimida la filosofia com a tal. Filosofia és psicologia; psicologia és biologia, és a dir, fisiologia. La fisiologia es va convertir en condició de possibilitat de la filosofia i, per tant, de la mateixa pedagogia, a partir del supòsit que educar és *vivificar*: en el sentit de vida biològica i, no gensmenys, en el de vida espiritual.

El vitalisme pedagògic de Xirau s'ha de situar en l'àmbit d'un món axiològic transmès històricament a través de l'herència cultural. No tenim, doncs, cap inconvenient a assenyalar que Joaquim Xirau també participa d'una metafísica de la raó vital, d'una filosofia espiritualista de l'acció, en la línia defensada per Serra Hunter que, en distanciar-se de la fal·làcia de l'acció per l'acció, imposa el reialme ideal d'uns valors que constitueixen un règim transvital que gravita per damunt de la vida i que, a més, li imposa unes normes atemporals (Serra Hunter, 1945, p. 131-139). En darrer terme, el que convé aconseguir és que l'educand –a través d'una pedagogia de la consciència amorosa– assoleixi la plenitud vital. Tot seguit reproduïm les seves paraules: «L'autèntic amor rebutja tota concupiscència terrestre i ens eleva, per una ascensió gradual, per la mort progressiva i deliberada de tot afany i tot desig particular, a l'esfera lluminosa en la qual, mitjançant la renúncia a tota felicitat terrena, assolim la veritable i autèntica beatitud» (Xirau, *Amor y mundo*, OC I, 1998, p. 138).

4.2. Joan Roura-Parella: l'educació viva

Roura-Parella, nascut a Tortellà (Girona) l'any 1897 i mort a Middletown (Estats Units) l'any 1983, és un desconegut per a molts filòsofs de l'educació perquè el seu nom va romandre en l'oblit fins a les acaballes del franquisme. Fou llavors quan a l'escalf de les noves llibertats democràtiques es va iniciar un procés de revisió històrica que va servir per recuperar una memòria injustament silenciada pel franquisme. Després de cursar magisteri a Girona (1913-1917), Roura-Parella

va continuar els seus estudis a l'Escuela Superior del Magisterio (1919-1923) de Madrid, de la qual va sortir amb el número u de la seva promoció (especialitat de ciències). L'any 1923 va ser destinat com a professor de pedagogia a l'Escola Normal de Las Palmas de Gran Canaria on va romandre fins al 1930, quan es va desplaçar a Alemanya per estudiar psicologia. Gràcies a aquest viatge, Roura-Parella va passar del cultiu de les ciències naturals al de les humanitats, sense abandonar les primeres, perquè, segons la seva particular manera de veure les coses, tot –allò que és biològic i allò que és espiritual– es dona en una globalitat que sempre és una.

Roura-Parella es va situar sota la influència de les ciències de l'esperit (*Geisteswissenschaften*), instituïdes per Dilthey i cultivades per Spranger, sense bandejar els aspectes biològics. En conseqüència, i mercès al contacte amb Spranger, Roura-Parella va canviar la seva cosmovisió (*Weltanschauung*) en passar d'un pensar exclusivament naturalista a un altre de global o unitari que gira al voltant del concepte de vida, d'una vida que és un tot i que cal considerar-la des de la perspectiva de la unitat entre allò biològic i allò espiritual.

Un aspecte important d'aquesta unitat orgànica de la vida estriba en el fet que l'ésser humà –a banda de la seva realitat corporal i biològica– posseeix una dimensió espiritual i axiològica. Per a Roura, en l'home res gaudeix d'una independència completa i absoluta, de manera que es dibuixa una antropologia estratificada de tall platònic que va aprendre dels seus mestres alemanys (Hartmann, Nohl). En l'ésser humà es localitzen, per tant, diferents capes: física, orgànica, psíquica i espiritual. Ara bé, és l'home –en el procés de formació de si mateix– el responsable que aquestes capes s'estructurin harmònicament i equilibradament. Quan aquest equilibri no apareix, succeeix que cadascú viu la realitat d'una manera determinada que, al seu torn, genera les diferents cosmovisions. Per als qui viuen ancorats en les capes inferiors, tot és matèria, determinisme i lleis naturals, en una espècie d'*animalismus* en què l'home es degrada en la pura animalitat o, en el millor dels casos, en la simple condició de màquina. En canvi, per als qui són reclamats per allò que és més elevat, l'home és raó, voluntat i esperit, fins al punt que la seva llei s'imposa a la naturalesa. L'espiritualització de l'individu consisteix, doncs, a realitzar els valors del seu nucli essencial, ja que la vida autèntica – que no accepta la interposició de màscares– es fonamenta en l'aproximació a l'ideal.

4.3. Alexandre Sanvisens i la pedagogia cibernètica

Finalment, també hem de situar en aquesta línia vitalista el pensament cibernètic del professor Alexandre Sanvisens Marfull (1918-1995). Des de la seva càtedra de Pedagogia de la Universitat de Barcelona (assolida l'any 1970) va articular una filosofia de l'educació d'encuny sistèmic i cibernètic, que entén l'educació com

un procés obert i dinàmic que camina vers l'optimització humana i social. Al llarg de la seva dilatada carrera docent, el professor Alexandre Sanvisens va exercir una activitat intel·lectual inesgotable, des d'aquella data llunyana del 1942 en què s'incorporà —com a professor ajudant de classes pràctiques d'ètica— a la Universitat de Barcelona, tot col·laborant des del seu inici amb el seu mestre, el doctor Tomàs Carreras i Artau (1879-1954), que es va preocupar per la qüestió dels metges-filòsofs.

El professor Sanvisens va aplicar a la pedagogia les seves grans intuïcions filosòfiques, a saber: l'home com a ésser relacional, la prioritat de la consciència (aspecte heretat de la tradició filosòfica catalana, en especial de Llorens i Barba) i la visió cibernètica (dimensió assumida a través de l'estudi dels metges-filòsofs i de la biologia moderna, que destaca la importància de la unitat funcional dels éssers vius i de l'equilibri homeostàtic). Sobre aquestes bases va bastir un corpus pedagògic —una pedagogia de la consciència i una sistemàtica cibernètica de l'educació— que apunta vers la importància del sistema que, a banda de funcionar com un mecanisme que s'autoregula, es caracteritza per una vocació optimitzadora que no només afecta la conducta individual per mitjà d'un procés d'autoconeixement i autoalliberació, sinó que, gràcies a la consciència social, també contribueix a la millora de la humanitat, globalment considerada.

Format a redós del magisteri dels germans Carreras Artau, el professor Sanvisens es va interessar pel tema dels metges-filòsofs en un plantejament que vol agermanar l'herència socràtica i la tradició hipocràtica en una visió global i integral de l'home i de la cultura. Heus aquí, doncs, els motius pels quals aquesta realitat antropològica integral, basada en la fusió de la medicina hipocràtica i de la filosofia socràtica i aristotèlica —és a dir, d'allò físic i d'allò psíquic—, ofereix una inequívoca dimensió pedagògica, en el sentit que aquests metges-filòsofs volien conduir i guiar la vida de les persones, contemplada des de la unitat psicosomàtica, la qual cosa destacava la importància de les relacions entre el cervell i la ment (Sanvisens, 1993).

Vistes les coses des de l'horitzó integrador dels metges-filòsofs, l'educació ha de contemplar ambdós aspectes —el corporal i el psíquic— en un enfocament que emfasitza el funcionament global del sistema que sempre busca l'equilibri homeoestàtic, perquè l'educació és un sistema viu i obert que funciona de manera integrada i coordinada entre els diversos factors que la determinen (l'antropologia, la cultura, la societat, la comunicació) i que l'aboquen a l'optimització de l'home i de la societat.

En última instància, i d'acord amb la tradició de la filosofia catalana, la pedagogia del professor Sanvisens recorre a la consciència individual com a mecanisme regulador que permet que l'ésser humà procedeixi a la seva autoregulació i, per consegüent, a la seva millora i optimització.

5. Cloenda

Hem intentat presentar una visió sistemàtica –de fet, només una part– de la situació de la filosofia de l'educació contemporània a través d'alguns pedagogs catalans del segle xx fonamentalment. Aquesta interpretació es podrà anar completant en un futur i, potser, així podrem anar construint un plànol dels principals corrents filosòfico-pedagògics encarnats en pedagogs de casa nostra. En qualsevol cas, ens sembla que la filosofia de l'educació –a voltes marginada; d'altres, silenciada– gaudeix entre nosaltres d'una llarga tradició i d'una salut acceptable. Lluny de morir, la filosofia de l'educació constitueix un àmbit d'estudi amb una important tradició. Tant a l'hora de fer pedagogia com de formar educadors, negar-ho o no tenir-ho present és escriure en l'arena, navegar sense carta.

Referències

- BILBENY, N. (1996) «Joaquim Xirau: l'ordre amorós dels valors», a *Joaquim Xirau. Filòsof i pedagog*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 29-34.
- CAMUS, A. (2010) *L'Étranger*. Barcelona: Gallimard.
- (1986) *La nit de la veritat. Escrits i discursos*. Barcelona: La Llar del Llibre.
- (1987) *El mite de Sísif*. Barcelona: Edicions 62.
- (1990) *Noces. L'estiu*. Barcelona: Edicions 62.
- CANNON, W. B. (1941) *La sabiduria del cuerpo*. Versió de J. M. Bellido. Pròleg de J. Joaquín Izquierdo. Nota final del professor August Pi Sunyer. Mèxic: Editorial Séneca.
- CARRASCO I FORMIGUERA, R., «El professor Walter B. Cannon. Gran amic de Catalunya i de la democràcia espanyola», a *La Revista dels Catalans d'Amèrica*, 2, novembre 1939, p. 25-37.
- CARRERAS ARTAU, T. (1931) «Xavier Llorens i Barba», a *Introducció a la història del pensament filosòfic a Catalunya*. Barcelona: Llibreria Catalonia, p. 227-252.
- (1952) *Estudios sobre médico-filósofos españoles del siglo XIX*. Barcelona: CSIC / Instituto Luis Vives de Filosofía.
- CHENU, M.-D. (2010) *Tomàs d'Aquino, mestre d'espiritualitat*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya-Editorial Pòrtic.
- COLLELDEMONT, E. I VILANOU, C. (1997) *Joan Roura Parella. En el centenari del seu naixement (1897-1983)*. Edició a cura d'Eulàlia Colleldemont i Conrad Vilanou. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia.
- CULLELL RAMIS, J. (1984) «Joan Roura Parella: des de la totalitat», *Enrabonar*, 10, (1984): 77-84.
- (1985) *Joan Roura i Parella: pensament i obra*. Universitat de Barcelona: Facultat de Filosofia, 1985.

- FERRER, J. (2011) *De Tales a Demòcrit. El pensament presocràtic. Fragments i testimonis*. Edició i traducció de Joan Ferrer Gràcia. Girona: Edicions de la el geminada.
- FUENTES, M. (2011) *Un viaje por los extremos. Eugeni D'Ors entre la Gran Guerra y el fascismo (1914-1923)*. Girona, Universitat de Girona [Tesi doctoral].
- FULLAT GENÍS, O. (1963) *La moral atea de Albert Camus*. Barcelona: Editorial Pubul.
- (1965) *Reflexions sobre l'educació*. Barcelona: Nova Terra.
 - (1966) *La sexualidad, carne y amor*. Barcelona: Nova Terra.
 - (1970) *La actual peripecia del creer*. Barcelona: Nova Terra.
 - (1972) *La educación soviética*. Barcelona: Nova Terra.
 - (1973) *Radiografía del ateísmo*. Barcelona: Nova Terra.
 - (1974) *Marx y la religión*. Barcelona: Planeta.
 - (1986) *Educació: violència i eròtica*. Barcelona: Edicions 62.
 - (1987) *Eulàlia, la Ben parlada*. Barcelona: Plaza & Janés.
 - (1988a) *La peregrinación del mal. Estudio sobre la violencia educativa*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
 - (1988b) *La filosofía. Problema y concepto*. Barcelona: Vicens-Vives.
 - (1990) *Viatge inacabat*. Barcelona: Plaza & Janés.
 - (1992) *Final de viatge*. Barcelona: Ceac.
 - (1993) *Problemes d'axiologia antropològica*. Lliçó inaugural del curs acadèmic 1993-1994 de la Universitat Ramon Llull, pronunciada el 5 d'octubre de 1993. Barcelona: Romagraf.
 - (2001) *Els valors d'Occident*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
 - (2002a) *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Madrid: Síntesis.
 - (2002b) *El siglo postmoderno (1900-2001)*. Barcelona: Crítica.
 - (2005a) *L'autèntic origen dels europeus. El cristianisme en la formació d'Occident*. Barcelona: Pòrtic.
 - (2005b) *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
 - (2006) *La meua llibertat. Inici biogràfic, home, Catalunya, sexe, Déu*. Barcelona: Angle Editorial.
 - (2008) *La meua veritat. Història, moral, valors, educació, per què?* Barcelona: Angle editorial.
 - (2010) *La meua bellesa*. Barcelona: Angle editorial.
 - (2012) «Albert Camus: un perfil personab», *Temps d'Educació*, 41, (2012): 231-246.
- FULLAT, O. I MÈLICH, J.-C. (1989) *El atardecer del bien (Una pedagogía freudoexistencialista)*. Barcelona: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- FULLAT, O. I SARRAMONA, J. (1982) *Cuestiones de Educación (Análisis bifronte)*. Barcelona: Ceac.

- G. SUELTO DE SÁENZ, P. (1969) *Eugenio d'Ors. Su mundo de valores estéticos*. Madrid: Plenitud.
- GOETHE, J. W. (1985) *Anys d'aprenentatge de Wilhelm Meister*. Barcelona: Edicions 62.
- JIMÉNEZ MORENO, L. (1983) «El saber estético-lúdico de Eugenio d'Ors», a *Actas del III Seminario de Historia de la Filosofía Española*. Salamanca, 29 de setembre-1 de octubre de 1982. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, p. 371-384.
- (1991) «Acentos d'orsianos sobre el hombre y la cultura», a *Aportaciones de filósofos españoles contemporáneos*. Madrid: Fundación Fernando Rielo, p. 7-28.
- LAUDO, X. (2011) «La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo», *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23, 2, (2011): 45-68.
- LLOPART, P. (2002-2003) “De Joaquim Xirau a M. B. Cossío: dotze cartes i una targeta de visita”, *Temps d'Educació*, 27, 2002-2003: 419-439.
- LLORENS BARBA, F. (1920) *Lecciones de Filosofía*. Barcelona: Facultad de Filosofía y Letras.
- (2010) *Filosofía i consciència*. Estudi i selecció de textos de Joan Cuscó i Clarasó. Barcelona: Facultat de Filosofia de la Universitat Ramon Llull [Col·lecció Eusebi Colomer, 12].
- LLUIS FONT, P. (2011) «El trilema de les cosmovisions», a *Homenatge a Jaume Bofill i Bofill*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, p. 87-101.
- MARAGALL, J. (1986) “La generació filosòfica de 1932”. *Revista de Catalunya*, 2, (1986): 49-59.
- MERCADER, L.; PERAN, M. I BRAVO, N. (1997) *Eugenio d'Ors, del arte a la letra*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (Monografías de Arte Contemporáneo, 3), 1997.
- MERCIER, D. (1901) *Los orígenes de la psicología contemporánea*. Madrid: Saenz de Jubero.
- (1909) *A mis seminaristas*. Barcelona: Luis Gili.
- (1913) «Vers l'unité». *Revue Néo-Scholastique de philosophie*, 20, 79 (1913): 253-378.
- (1914-1918) *Oeuvres Pastorales*. Bruxelles-Paris, Albert Dewit & J. Gabalda [7 volums].
- (1917) *Per cruce[m] ad lucem*. Cartas pastorales, discursos, alocuciones, etc., Prefacio de Alfredo Baudrillart. París-Barcelona: Editores Bloud y Gay.
- (1926) «In Memoriam». *Revue Néo-Scholastique de Philosophie*, 28, 9, (1926): 9-22 [Aquest article, publicat poc després de la mort de Mercier, reproduceix extractes de dos textos que corresponen als seus començaments universitaris a Lovaina. Ens referim, en concret, al *Rapport sur les études supérieures de philosophie* (1891) i al discurs que va pronunciar el 2 de desembre de 1894, en un acte organitzat en el seu honor].
- MOREU, A. C. (2005) «Alejandro Sanvisens y los médicos-filósofos», a *Doctor Alejandro Sanvisens Marfull, pedagóg i pensador*, Barcelona: Universitat de Barcelona [Col·lecció Homenatges, 25], p. 77-86.
- D'ORS, E. (1916) «La sistematització filosòfica de la pedagogia». *Quaderns d'estudi*, 1, 1, (1916): 25-32.
- (1947) *El secreto de la filosofía*. Barcelona: Iberia.
- (1963) «Filosofía del esquema». *Atlántida*, 1, gener-febrer, p. 25-31 [Aquest article es feia constar que corresponia a la lliçó 11, apartats 1, 2 i 3, del llibre *La Ciencia de*

la Cultura, que l'editorial Rialp havia de publicar properament, tal com va esdevenir l'any següent (1964)].

- (1964) *La Ciencia de la Cultura*. Madrid: Rialp.
- (1981) *Diálogos*. Madrid: Taurus.
- (1988) *L'home que treballa i juga*. Pròleg i tria de textos d'Octavi Fullat. Vic: Eumo.
- (2000a) *Confesiones y recuerdos*. Edició d'Alicia García-Navarro. Pròleg de Carlos Pujol. València: Pre-Textos.
- (2000b) *Trilogía de la «Residencia de Estudiantes»*. Pamplona: Eunsa.
- (2002) *Lo barroco*. Pròleg d'Alfonso E. Pérez Sánchez. Edició preparada per Àngel d'Ors i Alicia García Navarro d'Ors. Madrid: Tecnos/Alianza.
- PI SUNYER, A. (1944). *La unidad funcional*. México: Compañía General Editora.
- PÍNDAR (1987) *Epinicis. Odes triomfals de l'Olimpisme clàssic*. Barcelona: Edicions del Mall.
- RAEYMAEKER, L. de (1952) *Le Cardinal Mercier et l'Institut Supérieur de Philosophie de Louvain*. Louvain: Publications Universitaire de Louvain.
- (1962) *L'oeuvre universitaire du Cardinal Mercier*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Facultad de Filosofía y Letras.
- ROURA, Jaume, (1981). «Quan la filosofia esdevé saviesa. Reflexions entorn del *Religio est libertas* d'Eugeni d'Ors», *Serra d'Or*, 266, (1981): 33-35.
- ROURA-PARELLA, J. (1931) «La educación viva». *Revista de Pedagogía*, XIV, (1931): 1-11 [Aquest article es va reproduir en el llibre *Joan Roura-Parella. En el centenari del seu naixement (1897-1983)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997, p. 44-52].
- (1939) «La realització de si mateix». *Revista dels Catalans d'Amèrica*, 2, (1939): 13-24 [Aquest article es va reproduir en el llibre *Joan Roura-Parella. En el centenari del seu naixement (1897-1983)*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997, p. 56-62].
- (1940) *Educación y Ciencia*. México: La Casa de España en México.
- (1947) *El mundo histórico-social (Ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey)*. Mèxic: Biblioteca de Ensayos Sociológicos-Universidad Nacional.
- (1950) *Tema y variaciones de la personalidad*. México, Biblioteca de Ensayos Sociológicos.
- (1956) «Causalidad, finalidad y libertad (Tipos de determinación categorial en el hombre)». *Homenaje al Dr. Augusto Pi Suñer*. México, sense impremta, 1956, p. 207-227.
- ROVIRÓ, I. (2010) *Balmes i el Seminari de Vic*. Vic: Institut Superior de Ciències Religioses de Vic. [Lliçó inaugural del curs 2010-2011].
- SANVISENS, A. (1953) *Un médico-filósofo español del siglo XVIII: el doctor Andrés Piquer*. Barcelona: CSIC / Instituto Luis Vives de Filosofía.
- (1969) «Intento de sistematización estructural de la filosofía de Letamendi» *Folia Clínica Internacional* (XIX), 7-8, (1969): 390-400.
- (1984) *Cibernética de lo humano*. Barcelona: Oikos-Tau.
- (1989) «La conciencia en educación», a Pagés Santacana, A. (Comp.) *Hombre y educación*. Barcelona: PPU, p. 269-299.

- (1993) *Relacions entre el cervell i la ment*. Barcelona: Universitat de Barcelona/ Facultat de Pedagogia.
- (1995) «L'educació social, segons Letamendi». *Temps d'Educació*, 14, (1995): 293-314.
- (1995-1996) «Conversión de la gimnástica griega al cristianismo, según José de Letamendi». *Historia de la Educación*, 14-15, (1995-1996): 101-124.
- (2005) *Doctor Alexandre Sannisens Marfull. Pedagog i pensador*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona [Col·lecció Homenatges, 25].
- SERRA HUNTER, J. (1945) *El pensament i la vida. Estímul per a filosofar*. Pròleg de Josep Carner. Mèxic: Club del Llibre Català.
- SERTILLANGES, A. D. (1944) *La vida intel·lectual*. Barcelona: Editorial Atlántida.
- SUÁREZ, A. (1988) *El género biográfico en la obra de Eugenio d'Ors*. Barcelona: Anthropos.
- THIERY, A. (1895) «Introduction à la Psycho-Physiologie», *Revue Néo-Scholastique de Philosophie*, II, 6, (1895): 176-187.
- TUSQUETS, J. (1926) «El Cardenal Mercier». *Criterion*, II, (1926): 45-56.
- (1928) *Assaigs de crítica filosòfica*. Barcelona: Edicions de la Nova Revista.
- (1953) *La crítica de las religiones*. Barcelona: Lumen (2ª ed.).
- (1964-1965) «La pedagogía de los valores, en Eduardo Spranger y Juan Zaragüeta», *Perspectivas Pedagógicas*, 13-15, (1964-1965): 174-179.
- (1966) «Hacia una Pedagogía esencial y existencial. Estudio comparativo del Esencialismo y el Existencialismo pedagógicos», *Perspectivas Pedagógicas*, 17, (1966): 9-20.
- (1975) «El magisterio de Juan Zaragüeta», *Perspectivas Pedagógicas*, 35-36, (1975): 355-358.
- (1972) *Teoría de la Educación*. Madrid: Magisterio Español.
- (1986) *Tarzáñ contra Robot. El neonomadismo y el neosedentarismo, protagonistas de la crisis contemporánea*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- (1999) *El què i el perquè dels dos Concilis Vaticans*. Pròleg de Jaume González-Agàpito. Barcelona: Santandreu editor.
- VILANOU, C. (2011) «Juan Roura-Parella and his Presence in the United States», *Journal of Catalan Intellectual History*, I, 2 (2011): 131-147.
- WULF, M. de (1926) «Le philosophe et l'initiateur», en *Revue Néo-Scholastique de Philosophie*, 28, 10 (1926): 99-124.
- XIRAU, J. (1998) *Obras Completas. I. Escritos fundamentales*. Rubí/Madrid: Anthropos/Caja de Madrid [Conté, entre altres textos, els llibres *Amor y mundo* (1940) i *Lo fugaz y lo eterno* (1942)].
- (1999) *Obras Completas. II. Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico*. Rubí/Madrid: Anthropos/Caja de Madrid [Conté, entre altres textos, el llibre *Manuel B. Cosío y la educación en España* (1944) i *Vida y obra de Ramón Llull. Filosofía mística* (1946)].
- (2000a) *Obras Completas. III. Escritos sobre historia de la filosofía. Vol. 1. Libros*. Rubí/Madrid: Anthropos/Caja de Madrid.
- (2000b) *Obras Completas. III. Escritos sobre historia de la filosofía. Vol. 2. Artículos y ensayos*. Rubí/Madrid: Anthropos/Caja de Madrid.

XIRAU, R. (1985) «Los filósofos españoles transterrados», a *Estudios de Historia de la Filosofía en México*. Universidad Nacional Autónoma de México, p. 295-318.

ZARAGÜETA, J. (1943) *Pedagogía Fundamental*, Barcelona: Labor.